

Ist Wolfgang Klafkis Theorie noch zeitgemäß?

Frauke Stübig und Heinz Stübig

Um das in der Überschrift aufgeworfene Problem bearbeiten zu können, wird zunächst grundsätzlich erläutert, was „kategoriale Bildung“ meint, bevor die gegenwärtige Diskussion in den Blick genommen und die Anschlussfähigkeit der kategorialen Bildung an die aktuelle Kompetenzdebatte geprüft werden kann.

2.1 Klafkis frühe Arbeiten zur Bildungstheorie

Bei den Bemühungen um die theoretische Begründung allgemeiner Bildung standen sich bis weit ins 20. Jahrhundert hinein materiale und formale Bildungstheorien relativ unversöhnlich gegenüber. Erst Wolfgang Klafki gelang es, ein bildungstheoretisches Konzept zu entwickeln, das beide Elemente nicht nur als gleichberechtigt berücksichtigte, sondern auch ihre dialektische Beziehung zueinander aufzeigte. Dies erfolgte in seiner bei Erich Weniger in Göttingen angefertigten Dissertation „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ (Klafki, 1959a)¹ sowie in dem gleichzeitig veröffentlichten und breit rezipierten Aufsatz „Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik“ (Klafki 1959b), der die Ergebnisse seiner Studien zur „kategorialen Bildung“ prägnant zusammenfasste. In diesen Untersuchungen versuchte Klafki im Kontext einer Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte

¹ Die 2., erw. Aufl. erschien 1963, die 3./4., durchges. und erg. Aufl. 1964.

das „Wesen der Bildung“ genauer zu bestimmen, wobei er sich eingehend mit den tradierten materialen und formalen Bildungsentwürfen auseinandersetzte.

Lange Zeit war nicht bekannt, dass Klafki sein Bildungskonzept in nuce bereits 1952 entwickelt hatte, und zwar im Rahmen seiner Examensarbeit zur 2. Staatsprüfung für das Lehramt an Volksschulen, die den programmatischen Titel „Kategoriale Bildung“ trug. Mit der inzwischen erfolgten Publikation dieser Schrift liegt nunmehr eine weitere Quelle für die Genese von Klafkis Konzept der kategorialen Bildung vor (Klafki, 2013).

2.2 Die Kritik an den materialen Bildungstheorien

Bei den materialen Bildungstheorien unterschied Klafki den bildungstheoretischen Objektivismus und die Bildungstheorie des Klassischen. Das Spezifische des *bildungstheoretischen Objektivismus* sah Klafki darin, dass das allgemeine Kennzeichen materialer Bildungstheorien, wonach sich Bildung in der Aufnahme von Inhalten ereignet, hier als Aneignung der objektiven Inhalte der Kultur gesehen wird. Anders formuliert: Bildung wird als Prozess verstanden, in dem Kulturgüter (wissenschaftliche Erkenntnisse, sittliche Werte, ästhetische Gehalte usw.), so wie sie sind, von dem Individuum aufgenommen werden. Indem das Individuum sich mit diesen Inhalten befasst, sich dafür öffnet, nimmt es an der Kultur teil. Diesem Konzept liegt die Auffassung zugrunde, dass der Bildungswert der Bildungsinhalte unlöslich mit ihrer wissenschaftlichen Struktur verbunden ist. In der Form des Scientismus bestimmte dieses Verständnis von Bildung lange Zeit die pädagogische Arbeit in den höheren Schulen: „Wissen im Sinne der Wissenschaft erscheint nun als der eigentliche Sinn der Bildung, jedenfalls der Schulbildung“ (Klafki 1959b, S. 28). Dagegen wandte Klafki kritisch ein, dass in diesem Ansatz die Kulturrinhalte verabsolutiert und aus ihrer Geschichtlichkeit gelöst würden, wodurch sie den Anschein fragloser Gültigkeit erhielten. Darüber hinaus verleugne der bildungstheoretische Objektivismus die Tatsache, dass jeder Wissensinhalt in klarer Beziehung zu einer bestimmten wissenschaftlichen Fragestellung stehe, was auch bedeute, dass sich die Antworten änderten, sobald die Fragen anders gestellt würden. Und schließlich besitze der bildungstheoretische Objektivismus keine pädagogischen Auswahlkriterien und sei damit der unerschöpflichen Fülle der Kulturrinhalte kritiklos ausgeliefert.

Anders verhielt es sich mit der *Bildungstheorie des Klassischen*, die sich nach Klafki ausdrücklich an einem pädagogisch gemeinten Auswahlkriterium orientiert. In der Sichtweise dieser Konzeption sei nicht jeder Kulturrinhalt ein Bildungsinhalt, sondern nur das „Klassische“. Als klassisch gelte dabei, „was bestimmte

menschliche Qualitäten überzeugend, aufrüttelnd und zur Nachfolge auffordernd transparent werden läßt“ (Klafki 1959b, S. 30). In der Begegnung mit dem Klassischen mache sich der junge Mensch „das höhere geistige Leben, die Sinngebungen, Werte und Leitbilder seines Volkes oder Kulturkreises zu eigen“ (ebd.). Obwohl er dem pädagogischen Ansatz dieses Konzepts ausdrücklich zustimmte, ergaben sich für Klafki dennoch einige kritische Rückfragen. Insbesondere sei nicht klar, wer denn feststelle, was als klassisch zu gelten habe. Darüber hinaus verwies er auf das Dilemma, dass darin besteht, dass für viele Probleme der Gegenwart keine klassischen Muster vorhanden seien. Dabei komme es jedoch wesentlich darauf an, dem jungen Menschen bei der Bewältigung dieser gegenwärtigen Probleme zu helfen und ihn auf seine zukünftige Lebenssituation vorzubereiten.

2.3 Die Kritik an den formalen Bildungstheorien

Auch bei den formalen Bildungstheorien unterschied Klafki zwei unterschiedliche Ansätze: einerseits die Theorie der funktionalen Bildung, die Klafki als „dynamistische Bildungstheorie“ charakterisierte, andererseits die Theorie der methodischen Bildung. Gemeinsam ist beiden Theorien, dass sie ihren Blick auf die Entwicklung des Kindes und des Jugendlichen richten. Im Mittelpunkt der *Theorie der funktionalen Bildung* steht die Genese der Kräfte und Anlagen des Subjekts. Bildung wird hier nicht als Aufnahme und Aneignung von Inhalten verstanden, sondern als Formung, Zuwachs und Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Potenzen. Dabei wird postuliert, dass das, was das Kind oder der Jugendliche an einer Stelle als Kraft gewonnen hat, sinngemäß auf andere Inhalte und Situationen „übertragen“ wird. In seinen Einwänden wies Klafki darauf hin, dass der zu bildende junge Mensch in dieser Theorie als Einheit von zu entwickelnden Kräften und Fähigkeiten begriffen wird. Damit steht und fällt diese Bildungstheorie mit der philosophisch-anthropologischen Voraussetzung, dass es diese Kräfte überhaupt gibt und dass etwas, das wir in der Interpretation geistiger Phänomene als Wirkung derartiger Kräfte beobachten, auch tatsächlich auf diese zurückzuführen ist und nicht etwa auf die Wirkungen von Inhalten, mit denen sich der Mensch zuvor auseinandergesetzt hat. Hinzu kam ein Einwand, der sich aus alltäglichen Beobachtungen herleitete: Offensichtlich findet ein Transfer in dem Sinne, dass der junge Mensch eine an einer Stelle gewonnene Kraft nahtlos auf andere Inhalte und Situationen überträgt bzw. übertragen kann, nicht statt, anders formuliert: Domänenspezifische Fähigkeiten lassen sich nicht ohne Weiteres auf andere Bereiche übertragen. Jemand, der in Mathematik die Fähigkeit zu beziehendem Denken besitzt, braucht über diese Fähigkeit bei den Sprachen keineswegs

zu verfügen. Jemand, der in bildnerischem Gestalten sich durch große Phantasie auszeichnet, kann bei der Deutung einfacher physikalischer Sachverhalte ausgesprochen phantasielos wirken usw.

Gegenüber diesen Überlegungen hat Joachim Eberhart, der sich in seiner 1986 publizierten Dissertation ausführlich mit der Analyse von Wolfgang Klafkis Theorie der „kategorialen Bildung“ (Ebert, 1968) beschäftigt hat, eingewandt, dass Klafkis Einschätzung, es handele sich bei „jenen subjektiven Potenzen [...] um eine ‚schlechthin unbeweisbare Hypothese‘“, über das Ziel hinausschieße. Und er fährt fort:

„Man kann die menschlichen Kräfte unterschiedlich definieren. Dennoch ist zumindest von der einen, auf Selbsterhaltung durch Selbstverwirklichung gerichteten Kraft auszugehen, die den Menschen als ganzen treibt [...]“ (Ebert, 1968, S. 43)

Bei der *Theorie der methodischen Bildung* geht es schließlich darum, dass der Blick auf den Vorgang gerichtet wird, in dem sich der junge Mensch Bildung aneignet. Bildung heißt nach dieser Theorie Gewinnung und Beherrschung von Denkweisen, Gefühlskategorien, Wertmaßstäben, kurz von Methoden, mit deren Hilfe man sich Inhalte zu Eigen machen kann. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die nachdrückliche Betonung der Selbsttätigkeit des Schülers. Klafkis Einwände zielten in eine ähnliche Richtung wie seine Kritik an der Theorie der funktionalen Bildung. So wenig es geistige „Kräfte“ des Individuums ohne Inhalte gäbe, so wenig gäbe es auch Methoden ohne oder vor den Inhalten, deren Bewältigung sie dienen sollen. Vielmehr bestimme der Inhalt die Methode. Der Versuch, den Schüler mit einer oder mit einigen wenigen Universalmethoden auszurüsten, sei daher zum Scheitern verurteilt.

2.4 Klafkis Lösung: die „Theorie der kategorialen Bildung“

Für Klafki brachte die Durchmusterung der materialen und formalen Bildungstheorien das Ergebnis, dass keiner dieser theoretischen Ansätze *allein* in der Lage sei, das in Frage stehende Problem zu lösen. Gleichwohl verwies er darauf, dass in jedem dieser Ansätze jeweils ein „Wahrheitsmoment“ enthalten sei, das in einer Theorie der Bildung nicht fehlen dürfe. Der Weg, eine neue Theorie als Synthese der materialen und formalen Bildungstheorien im Sinne einer Zusammenführung zu schaffen, erschien Klafki jedoch nicht gangbar. Es könne nicht um eine Addition im Sinne einer Zusammenfügung von Teilbildungen gehen, vielmehr müssten

die einzelnen Elemente, die in diesen bildungstheoretischen Ansätzen erkennbar sind, direkt miteinander verbunden werden. Zur Charakterisierung dieses theoretischen Konzepts wählte er den Terminus „kategoriale Bildung“.²

Indem Klafki die materialen und formalen Bildungstheorien als zwei Seiten ein und derselben Medaille begriff und beide Konzepte in seiner „Theorie der kategorialen Bildung“ dialektisch aufeinander bezog, überwand er die Einseitigkeit der Ansprüche, die mit diesen beiden Bildungstheorien einhergingen.³

Im theoretischen Teil seiner Staatsexamensarbeit findet sich auch Klafkis erster Versuch, den Begriff der „kategorialen Bildung“ zu definieren. Dazu heißt es:

„Der Versuch, diese Gestalt [der Bildung, St.] allein vom Inhaltspol her zu deuten (materialer Bildungsaspekt), erwies sich ebenso wenig ausreichend zur Deutung des Phänomens ‚Bildung‘, wie jener andere, der die ‚Bildung‘ rein aus der Seele hervorwachsen ließ (formaler Bildungsaspekt). *Müssen wir nicht vielmehr annehmen, daß die bestimmenden Prinzipien dieser Bildungsgestalt sowohl in der objektiven Welt der Inhalte wie in der subjektiven Seele wirken, daß die Struktur des objektiven Momentes und die des subjektiven Momentes in der Bildungsgestalt einander im Grunde gleich sind, daß, wo ‚Bildung‘ ist, die Gliederung der objektiven Welt in die subjektive Seele Eingang gefunden hat und zur Gliederung dieser Seele als eines ‚Aktzentrums‘ (im weitesten Sinne) geworden ist, wobei wiederum diese Gliederung der objektiven Welt schon in der Seele potentiell vorhanden, gleichsam ‚vorgezeichnet‘ gedacht werden muß?* Der Bildung Erwerbende fände danach also in sich selbst die Gliederung der objektiven Welt wieder und aktualisiert, funktionalisiert sie, d. h. macht sie zum eigenen Lebensprinzip! Ich nenne nun diese Prinzipien, diese Aufbaugesetze der objektiven Welt und der subjektiven Seele, die in der Bildung zusammenfließen und dadurch Funktion im Leben werden, *Kategorien*. Wo solche Kategorien oder ein Geflecht von mehreren in den Geist (in die Seele) Eingang gefunden hat oder besser: im Geiste durch das Eindringen in die objektive Welt ‚aktualisiert‘ worden ist, da reagiert der Geist sogleich situationsgerecht, sobald er vor einen geistigen oder dinglichen Sachverhalt gestellt wird, der potentiell dieselbe Kategorie (bzw. dieselben Kategorien) enthält. Ja eben dieser Sachverhalt wird schon von vornherein nach dieser Kategorie aufgefaßt, in sie eingeordnet.“ (Klafki, 2013, S. 67)

- 2 Diesen Begriff gewann Klafki im Rekurs auf Erich Lehmsick. Doch anders als Lehmsick, der die „kategoriale Bildung“ (neben der „funktionalen“ und „methodischen Bildung“) dem Oberbegriff „formale Bildung“ untergeordnet hatte, weitete Klafki den Begriffsinhalt deutlich aus und entwickelte den Terminus „kategorial“ zu einem eigenständigen pädagogischen Begriff. „Er bezeichnet“, so Klafki (1964, S. 9), „eine Korrespondenz bzw. Korrelation eines objektiv-gegenständlichen und eines subjektiv-formalen Momentes“.
- 3 Meyer & Meyer (2007, S. 53) charakterisieren Klafkis bildungstheoretischen Entwurf wie folgt: „[...] das Werk stellt unseres Erachtens nach der *Großen Didaktik* des Johann Amos Comenius (1597-1670) die erste große, anspruchsvolle didaktische Konzeption der Neuzeit dar“.

Diese ersten definitorischen Bemühungen Klafkis, Wesen und Struktur der Bildung kategorial zu erfassen, nehmen bereits den Kern seiner späteren Ausführungen vorweg, die begrifflich schärfer gefasst sind und insbesondere die Korrelation als dialektisches Beziehungsgefüge präzisieren. Später lesen wir bei Klafki:

„Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes innewerden. Der Versuch, die *erlebte* Einheit der Bildung sprachlich auszudrücken, kann nur mit Hilfe dialektisch verschränkter Formulierungen gelingen: Bildung ist Erschlossenheit einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossenheit dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im ‚funktionalen‘ wie im ‚methodischen‘ Sinne.“ (Klafki, 1959b, S. 43)

Mit diesen Worten charakterisierte Klafki das Ergebnis des Bildungsprozesses; Gleiches gilt aber auch für den Prozess selbst, d. h. für Bildung als Vorgang. Von daher verstand er Bildung als den Inbegriff von Vorgängen, „in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit ‚erschließen‘“, wobei dieser Vorgang wiederum nichts anderes ist als „das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit“ (ebd.). Das Verb „erschließen“ verweist dabei auf eine umfassende Form der Auseinandersetzung mit Problemen und Sachverhalten und deren Rückwirkung auf das Individuum, die ein ganzheitliches Moment impliziert und über eine rein intellektuelle Beschäftigung weit hinausgeht.

Kennzeichen dieses Bildungsprozesses ist es, dass sich die Anlagen und Fähigkeiten eines Menschen nur in der Auseinandersetzung mit bildenden Inhalten entwickeln können. Das Individuum, das an diesem Prozess teilnimmt, erwirbt zunehmend die Fähigkeit, sich mit Hilfe der erworbenen Deutungs- und Handlungsmuster, d. h. von Kategorien, einen Zugang zu neuen Sachverhalten, Situationen, Begegnungen usw. zu verschaffen. Indem sich der junge Mensch mit einem bedeutsamen Inhalt auseinandersetzt, eignet er sich nicht nur Kenntnisse und Fähigkeiten an, die sich auf diesen Inhalt beziehen, sondern erwirbt zugleich generelle Einsichten, die ihm später helfen, neue Gegenstände aufzuschlüsseln und zu verstehen. Durch diesen Prozess, der sich kontinuierlich wiederholt, erweitert das Individuum sein Erkenntnis- und Handlungsrepertoire und vervollkommnet damit seine Bildung. Jede neue Auseinandersetzung ist Bestätigung, Erweiterung, Überprüfung und Korrektur der bereits entwickelten Sinnentwürfe und hilft zugleich, die Fülle der Erscheinungen, also die „Welt“, besser zu begreifen. Das bedeutet, dass es in diesem Prozess einerseits unter formalen Gesichtspunkten um Kräftebil-

derung geht, verstanden als vielseitige Interessen- und Fähigkeitsentwicklung, andererseits in materialer Hinsicht um die Aneignung von bildenden Inhalten und Stoffen. Dabei sah Klafki beide Elemente als gleichgewichtig und bedeutsam an. Auf dem Fundament dieser Bildungskonzeption erschien es ihm möglich, die Frage der Didaktik als Theorie der *Bildungsinhalte* und -werte überzeugend zu beantworten.

2.5 Die „Theorie der kategorialen Bildung“ und das Problem der Auswahl der Inhalte des Lehrens und Lernens

In der Tat hatte Klafki mit seiner „Theorie der kategorialen Bildung“ zugleich ein doppeltes Kriterium für die Auswahl der Inhalte formuliert; denn, so Jürgen Diederich (1987, S. 5): „In den Unterricht gehören nur Gegenstände, die beide Voraussetzungen gleichzeitig erfüllen.“ Klafki (1959b, S. 44f.) selbst hatte die Frage nach denjenigen Inhalten, die seinem Bildungskonzept zugrunde lagen, zunächst ex negativo beantwortet, als er feststellte:

„Alles, was nicht repräsentativ für grundlegende Sachverhalte und Probleme ist, sondern nur Einzelwissen oder Einzelkönnen, das nicht kategorial erschließend zu wirken vermag; alles, was nur ‚auf Vorrat‘, auf eine Zukunft hin Bedeutung hat, die der junge Mensch nicht bereits in seiner Gegenwart als *seine* Zukunft zu erfahren vermag; alles, was nur tradierte Vergangenheit ist, ohne daß es dem Schüler im Bildungsvorgang selbst als *seine* Vergangenheit transparent würde; alles, was für den Schüler nicht auf *seine* Wirklichkeit bezogen ist, also nicht in den Horizont seiner lebendigen Fragen und Aufgaben hineingeführt werden und deshalb auch nicht Kategorie des eigenen geistigen Lebens werden kann; alles endlich, was dem Schüler nicht wenigstens der Möglichkeit nach den Durchstoß zum Fundamentalen, zu den tragenden Kräften der Grundbereiche unseres geistigen Lebens erlaubt – alles das sollte in unserem Bildungswesen keinen Ort – jedenfalls keinen zentralen Ort – mehr haben.“

An anderer Stelle formulierte er im Hinblick auf die Auswahl der entsprechenden Inhalte und Lehr-Lern-Arrangements als entscheidendes Kriterium, „daß sie einen Bezug [...] auf ein in ihnen erscheinendes Allgemeines“ aufzeigten (Klafki, 1964, S. 6). In seiner Dissertation hatte Klafki zur Charakterisierung derartiger Inhalte den Begriff das „Elementare“ verwandt⁴, und zwar „im Sinne eines übergeordneten, inhaltlich vielfältiger Individualisierung fähigen und bedürfti-

4 Dabei hatte er Begriffe wie das „Exemplarische“, „Typische“ und „Repräsentative“ zunächst noch unter diesem Begriff subsumiert (vgl. Klafki, 1964, S. 6).

gen Begriffes“ (ebd., S. 5). Die so bezeichneten Inhalte hatte er in das Zentrum seines Konzepts allgemeiner Bildung gerückt, das darauf abzielt, dem Einzelnen zu seiner ganz besonderen, je individuellen „Bildungsgestalt“ zu verhelfen. „Elementarisierung“, so kommentieren Meyer & Meyer (2007, S. 26) Klafkis Bemühungen, „ist [...] der Versuch, die komplexe Wirklichkeit so zu vereinfachen, dass sie gelehrt werden kann, und das heißt, aus der Perspektive des Lernenden, dass sie verständlich wird“.

Klafki selbst hatte in seiner Dissertation in diesem Zusammenhang mit Blick auf Fröbels Bildungstheorie geschrieben:

„Es ist ein Wissen, in dem ein dem Besonderen innewohnendes Allgemeines erfaßt wird, die innere Struktur einer Sache, eines Verhältnisses, eines Zusammenhanges, die sachlogischen Bedingungen ihrer Entstehung und ihres Soseins. Bildungswissen wird ‚exemplarisch‘, am ‚prägnanten Fall‘, nicht aber generalisierend aus vielen Einzelfällen gewonnen; die Wiederholung festigt es und macht es verfügbar, aber sie bringt es nicht etwa erst allmählich hervor. Bildungswissen bleibt, auch wenn das Besondere des Besonderen, an dem es gewonnen wurde, vergessen ist; aber es ist deshalb nicht formal, nicht ‚von außen‘ an das Besondere angelegt, um es zu klassifizieren, vielmehr erfaßt es ein *inhaltlich* Allgemeines, das dem Besonderen selbst immanent ist; weil also das Allgemeine nichts anderes als das Allgemeine eben des Besonderen ist, weil m. a. W. dieses Allgemeine gleichsam immer auf die Konkretion hin angelegt ist, deshalb (und nur deshalb) kann das Bildungswissen sich jederzeit selbst konkretisieren, kann es einzelne ‚Ergebnisse‘ angesichts besonderer Aufgaben immer erneut hervorbringen.“ (Klafki, 1964, S. 103)

2.6 Die Grundformen des Fundamentalen und Elementaren

Mit Blick auf die „Unterschiedlichkeit der Bildungsinhalte verschiedener Bereiche und verschiedener Problemebenen“ (Klafki, 1964, S. 441) sowie den daraus resultierenden unterschiedlichen Lernangeboten für die Schülerinnen und Schüler ging Klafki von sieben Grundformen des Fundamentalen und Elementaren aus, um die möglichen Beziehungen zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen zu beschreiben (vgl. ebd., S. 441ff.):

1. Das Fundamentale (ist nur als Erlebnis erfahrbar, spricht den Lernenden unmittelbar an, nimmt ihn unmittelbar gefangen) – Beispiel: sich selbst in einer Grenzsituation erfahren,

2. Das Exemplarische (Allgemeines wird *am* Besonderen erfahrbar, der konkrete Inhalt weist auf ein Gesetz, eine Struktur, ein Prinzip hin, kommt vorwiegend im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung zur Geltung) – Beispiel: an einem fallenden Stein das Fallgesetz veranschaulichen,
3. Das Typische (bringt einen Typus zur Erscheinung. Dabei wird Allgemeines *im* Besonderen, d. h. als prägnante Erscheinung dieses Typus erfahrbar. Diese Grundform des Elementaren eignet sich besonders zur Auswahl individuell einmaliger, charakteristischer Bildungsinhalte) – Beispiel: an der Marburger Elisabethkirche die Merkmale des gotischen Baustils verstehen,
4. Das Klassische (Allgemeines wird als Wert, als Vorbildhaftes erfahrbar, als eine „verbindlich erlebte menschliche Haltung oder Leistung“ (ebd., S. 448)) – Beispiel: am Gleichnis vom barmherzigen Samariter das Wesen der Nächstenliebe begreifen,
5. Das Repräsentative (Allgemeines wird als Vergegenwärtigung erfahrbar, wobei dem Lernenden Erscheinungen der Gegenwart durch die Aufklärung ihres historischen Charakters und Kontextes verständlich werden) – Beispiel: an der Französischen Revolution die Möglichkeiten und Grenzen gewaltsamer politischer und sozialer Umwälzungen in der Gegenwart erkennen,
6. Die einfachen Zweckformen (Die Bildungsinhalte erfüllen eine unmittelbar praktische Lebensfunktion, dabei fallen Allgemeines (Form) und Besonderes (Zweck) zusammen) – Beispiel: durch Lesen das Lesen lernen.
7. Die einfachen ästhetischen Formen (Sie sind als Form „inhalterfüllt“ und ermöglichen eine produktive Vermittlung laienhaften ästhetischen Schaffens mit der persönlichen sinnvollen Rezeption von Kunstwerken) – Beispiel: an einem Gemälde den „Goldenen Schnitt“ erfassen.

Mit der Charakterisierung der Grundformen des Fundamentalen und Elementaren zielte Klafki darauf ab, die verschiedenen Formen des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem zu erläutern, auf denen jeder Bildungsprozess beruht.

Da der jeweilige Bildungsinhalt produktiv von dem sich Bildenden angeeignet werden muss, kann er nicht einfach vorgegeben werden, sondern muss von dem Individuum selbsttätig erfaßt, ja gewissermaßen ‚entdeckt‘ werden.⁵ „In diesem Zusammenhang“, so Ebert (1986, S. 55f.),

5 Vgl. dazu die entsprechenden Überlegungen in Klafki, 1964, S. 413ff.

Bereits in seiner zweiten Staatsarbeit hatte Klafki unter methodischen Aspekten mehrfach auf Copei hingewiesen (vgl. Klafki, 2013, S. 70, 98ff.).

„greift Klafki auf Copeis Überlegungen zum sog. ‚fruchtbaren Moment‘ im Bildungsprozeß zurück. Copeis Grundgedanke besagt, daß geistige Bildung immer von der Erweckung echter Fragen, von der Erregung innerer Spannungen ausgehe, wobei die eigentlich bildende Wirkung einer Einsicht, einer Entscheidung, eines Erlebnis-ses in einem plötzlich erhellenden Bewußtseinsakt begründet liege“.

Und Meyer & Meyer (2007, S. 31) formulieren in diesem Zusammenhang:

„Mit Bezug auf Friedrich Copeis Buch ‚Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß‘ (1930) stellt Klafki heraus, dass dem Programm der kategorialen Bildung ein methodisches Konzept innewohnt: Unterricht soll so gestaltet werden, dass es den Heranwachsenden möglich wird, Bildung zu *erleben*“.

Zu den methodischen Überlegungen Klafkis im Kontext seiner Theorie der kategorialen Bildung gehört neben dem Bezug auf Copei auch der Hinweis auf die Bedeutung der „kategorialen Anschauung“ (vgl. Klafki, 1964, S. 431ff.; ähnlich bereits Klafki, 2013, S. 103ff.). Dazu heißt es bei Ebert (1986, S. 68):

„Die ‚kategoriale Anschauung‘ geht über die gängige didaktische Forderung nach Anschaulichkeit insofern grundsätzlich hinaus, als sie die Wirklichkeit nicht einfach auf deren anschauliche Formen reduziert und Bildung nicht mit dem – gewiß notwendigen – Moment der ‚Bildhaftigkeit‘ von zu erwerbenden Fähigkeiten gleichsetzt. Kategoriale Anschauung bezeichnet die Grundlage eines Aneignungsprozesses, ausgehend von einem im besonderen Bildungsgehalt der Erfahrung unmittelbar gegebenen Allgemeinen, das durch Reflexion zur Einsicht, zum Begriff und damit zu einer Kategorie geistigen und praktischen Handelns zu werden vermag.“

Bei ihrem Versuch, die Bedeutung und Leistung der kategorialen Bildungskonzeption Wolfgang Klafkis insgesamt zu erfassen, kommen Meyer & Meyer (2007, S. 38) zu folgendem Schluss: Sie

„ist elementar und doch die ganze Welt erschließend, sie ist konkret und doch allgemein. Sie ermöglicht die Gegenüberstellung, die Reflexion und die Aufhebung des *Objektbezugs* und des *Subjektbezugs* der Bildung.“

Und weiter heißt es:

„Kategoriale Bildung ermöglicht die Quadratur des Kreises: Sie ist konkret, im Konkreten zugleich allgemein, historisch bedingt elementar, individuell und gemeinschaftlich, welterschließend und zugleich Ausdruck des Erschlossenseins dieser Welt für das sich entwickelnde Subjekt.“

Allerdings liegt in der Fokussierung auf das Subjekt zugleich auch die unübersteigbare Grenze dieses Ansatzes, die Klafki selbst im Laufe der Zeit – insbesondere unter dem Eindruck der Studentenbewegung gegen Ende der 1960-er Jahre – erkannt hat, nämlich die Ausblendung des politisch-gesellschaftlichen Kontextes. Von daher erklärt sich die Revision, die Klafki in den 1970er Jahren an seinem Konzept vorgenommen hat (Klafki, 1976). Die Entwicklung der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft sowie in diesem Kontext auch eine Neubestimmung seines Bildungsbegriffs folgen daraus (Klafki, 2007).

2.7 Die Weiterentwicklung von Klafkis Bildungskonzeption

Mit der griffigen Formulierung „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“ interpretiert Klafki (2007, S. 49) in seiner Neubestimmung des Bildungsbegriffs das Verhältnis von Bildung und Gesellschaft. Damit werden der

„Bildungstheorie und der Bildungspraxis die Möglichkeit und die Aufgabe zugesprochen, auf gesellschaftliche Verhältnisse und Entwicklungen nicht nur zu *re-*agieren, sondern sie unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Verantwortung für gegenwärtige und zukünftige Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten jedes jungen Menschen [...] zu beurteilen und mitzugestalten“ (ebd., S. 50f.).

Gesellschaftliche Entwicklung und individuelle Entwicklung sind in dieser Lesart stets aufeinander bezogen. Das bedeutet auch, dass die Verantwortung der Gesellschaft für die Bildungsmöglichkeiten und -potenziale des Individuums nicht ohne die Verantwortung des Sich-Bildenden bzw. des Gebildeten für die Entwicklung der Gesellschaft gedacht werden können. Mit der Aufgabe der „Mitgestaltung“ rückt dabei die Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft des Individuums in den Fokus.

Angelegt ist diese Dimension bereits in Klafkis Theorie der kategorialen Bildung, insofern als es ihm im Rahmen dieser Überlegungen nicht nur darum ging, den Schülerinnen und Schülern umfassende inhaltliche Einblicke in den jeweiligen Unterrichtsgegenstand zu vermitteln, sondern sie darüber hinaus zu einem selbstständigen Umgang mit den in diesem Prozess erworbenen Einsichten, Kenntnissen und Fertigkeiten zu befähigen.

Ein Blick auf die Unterrichtsbeispiele, die er im Praxisteil seiner 1952 geschriebenen Examensarbeit vorstellt, erhärtet diese Annahme. Gleich zu Beginn des Abschnitts über das Rechnen stellt er beispielsweise fest:

„Nirgends ist die Gefahr mechanischer Aneignung äußerlicher Techniken so groß wie in diesem Fach. Man genügt den Anforderungen echter Bildung auch keineswegs, wenn man mechanisch erlernte Rechenverfahren nachträglich auf Sachzusammenhänge anwenden läßt (Textaufgaben).“ (Klafki, 2013, S. 111)

Mit Blick auf die von seinem akademischen Lehrer Gustav Rose (Hannover) vertretene Unterrichtskonzeption spricht Klafki (ebd., S. 144) daher von „Wesens-Veranschaulichung“, um den spezifischen Bildungswert des Rechnens zu charakterisieren. In dieselbe Richtung zielt seine Überlegung, „daß es weder notwendig noch zweckmäßig ist, Geschichte und Staatsbürgerkunde didaktisch zu trennen“, sofern man – wie er wörtlich schreibt – eine „wirklich demokratische Erziehung“ intendiert, also den jungen Menschen mit Kenntnissen und Fähigkeiten ausstattet, die es ihm ermöglichen, seine politischen Interessen zu artikulieren und durchzusetzen. In seinem Unterricht geht es Wolfgang Klafki stets um Handlungsorientierung, um die Anwendung und Übertragbarkeit des in der Schule Gelernten im jeweiligen Lebensvollzug.

Und noch ein letztes Beispiel: Auch im Erdkundeunterricht sieht er die Gefahr, „in einem Wust von Gedächtniswissen zu ersticken“ (Klafki, 2013, S. 131) und plädiert dementsprechend für einen Unterricht, der zu einer produktiven Auseinandersetzung mit den geografischen Gegebenheiten führt, indem eine „unmittelbar anschauliche Landschaft [...] und die bildliche Darstellung eben dieser Landschaft gegenüber gestellt (werden)“ (ebd., S. 133). Dies erfolgt mit Hilfe eines Sandkastenmodells, das von den Schülerinnen und Schülern an der Wirklichkeit überprüft wird, mit dem Ziel, ihnen „die ‚direkte‘ Übertragung von bildlicher Anschauung in räumliche Vorstellung“ zu ermöglichen und auf diese Weise zu einer adäquaten geografischen „Anschauung“ zu kommen (ebd.).

2.8 Klafkis Bildungskonzept und die zur Zeit geführte Debatte um die Kompetenzorientierung

Mit Blick auf die aktuellen pädagogischen und bildungspolitischen Diskussionen fällt auf, dass die Aufgabe der „Mitgestaltung“, also die in der kategorialen Bildung angelegte Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft des Individuums, ein zentraler Bestandteil der Kompetenzorientierung ist. Dieses Bildungselement kennzeichnet zusammen mit der Forderung nach Bildungsstandards die gegenwärtige Ausrichtung des Bildungswesens. Sie soll im Folgenden betrachtet werden, um abschließend danach zu fragen, ob die oben dargelegte Theorie der kategorialen Bildung in unserer Gegenwart noch Bedeutung beanspruchen kann.

Seit Ende der 1990-er Jahre sind in einer Reihe von internationalen und nationalen Leistungsvergleichsstudien wie TIMSS, PISA, IGLU u.a. ausgewählte Kompetenzen großer Schülergruppen eines Altersjahrgangs, also ihr Wissen und Können in bestimmten fachlichen Bereichen, gemessen und untereinander verglichen worden. In der Bundesrepublik Deutschland lösten insbesondere die Ergebnisse der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 einen Schock aus, weil die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich deutlich unter dem Durchschnitt lagen. Diese Erschütterung gab den endgültigen Anstoß für einen Wechsel in der Steuerung des Bildungswesens von der Input- zur Outputorientierung, ein Wechsel, der im Übrigen durch die empirische Wende der Erziehungswissenschaft schon länger angebahnt war. Mit Inputorientierung ist die Steuerung der schulischen Arbeit auf der Grundlage von Vorschriften und Regeln gemeint, d.h. gesteuert wurde bislang durch Gesetze, Verordnungen und Erlasse. Dagegen basiert die Outputsteuerung auf den Konsequenzen, die aus den Ergebnissen von Bildungs- und Unterrichtsprozessen gezogen werden können. Bei diesem Wechsel liegt der Fokus der Betrachtung weniger auf der konzeptionellen Arbeit im Unterricht als vielmehr auf den messbaren Leistungen der Lernenden. Gemessen werden dabei Kompetenzen. Sie werden weiter unten genauer erläutert.

Der Maßstab für die erworbenen Kompetenzen sind die Bildungsstandards. Sie bestimmen verbindlich, welches Wissen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt in den einzelnen Unterrichtsfächern erworben haben sollen, insbesondere definieren sie die zu erwerbenden Kompetenzniveaus für die einzelnen Bildungsabschlüsse, namentlich für den Grundschul-, Hauptschul- und den mittleren Bildungsabschluss. Dabei sollen die Kompetenzen zu Kompetenzrastern oder -modellen zusammengefügt werden, die es erlauben, den individuellen Stand der Lernenden bzw. ihren jeweiligen Förderbedarf zu erkennen.

Den Ausgangspunkt für die Debatte über Bildungsstandards bildet eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebene Expertise (Klieme, u.a. 2003). Sie war als Grundlage aller folgenden bereichsspezifischen bzw. fachlichen Standards gedacht. Allerdings stehen viele der in der Folgezeit formulierten Standards nicht im Einklang mit dieser Expertise. Im Klieme-Gutachten heißt es dazu:

„Bildungsstandards [...] greifen allgemeine *Bildungsziele* auf. Sie benennen die *Kompetenzen*, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. [...] Die Kompetenzanforderungen einzulösen, so gut dies unter den Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler und der Situation in den Schulen möglich ist, ist der Auftrag der Schulen.

Mit Bezug auf die Bildungsstandards kann man die Einlösung der Anforderungen überprüfen.“ (ebd., S. 19)

Kompetenzen und Kompetenzerwerb rücken damit in den Mittelpunkt der unterrichtlichen Arbeit. Kompetenz wird als Oberbegriff für Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen verstanden. Franz E. Weinert, dessen Definition sich seit einigen Jahren durchgesetzt hat, bestimmt Kompetenzen als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f.).

Im Kompetenzbegriff fallen Wissen und Können zusammen. Kompetenzen sind, so formuliert Rainer Lersch (2007, S. 36), „kognitive Dispositionen für erfolgreiche und verantwortliche Denkopoperationen und Handlungen“. Dabei ist zwischen fachlichen, überfachlichen und selbstregulativen Kompetenzen zu unterscheiden. Die Berufspädagogik unterscheidet zwischen Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz; letztere verweist auf die „verantwortungsvolle Nutzung“ der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Unter *fachlichen Kompetenzen* (Sachkompetenz) wird domänenspezifisches Wissen verstanden, dessen Erwerb Schülerinnen und Schülern in Anwendungs- bzw. Anforderungssituationen unter Beweis stellen. Sie können also erfahren, was sie mit ihrem Wissen anfangen können – ein Bedeutungsmoment, das bei Lernenden, Lehrkräften und Eltern auf breite Zustimmung gestoßen ist. Daraus erklärt sich auch die anfänglich große Akzeptanz der Kompetenzorientierung des Unterrichts. Der Unterricht wird von den Lernprozessen und Lerngelegenheiten der Schülerinnen und Schüler her konzipiert; sie sollen dabei möglichst selbstständig die ihnen gestellten Aufgaben und Probleme bewältigen, um zu zeigen, was sie wissen und können. An welchen Inhalten fachliche Kompetenzen erworben werden, ist nachgeordnet. Es kommt auf die Verknüpfung von Wissen und Handeln bzw. Können an.

Unter *überfachlichen Kompetenzen* werden Schlüsselqualifikationen, allgemeine Lern- und Problemlösungsstrategien usw. zusammengefasst. Sie werden in der Regel im Zusammenhang mit fachlichen Lernprozessen erworben. Dabei geht die Bildungsadministration davon aus, dass die erworbenen überfachlichen Kompetenzen bereichsübergreifend übertragbar sind – in seiner Kritik der funktionalen Bildung hatte Klafki genau diese Übertragbarkeit bezweifelt. Hinzu kommt, dass

bislang Standards für überfachliche Kompetenzen nur in Ausnahmefällen vorliegen. Ihre empirische Überprüfbarkeit stellt ein erhebliches Problem dar.

Mit *selbstregulativen Kompetenzen* (Selbstkompetenz) schließlich werden die Fähigkeiten bezeichnet, die es erlauben, den eigenen Lernprozess bewusst und gezielt zu steuern, z. B. sich selbst motivieren zu können, beim Lernen durchzuhalten, aber auch sich selbst kontrollieren zu können.

Schon diese knappe Untergliederung des Kompetenzbegriffs zeigt, wie anspruchsvoll die Gestaltung von Lerngelegenheiten ist. Wie sieht es nun dabei mit den Inhalten aus? Deren bereits angesprochene Nachrangigkeit hat eine problematische und eine scheinbar attraktive Seite. Von vielen Lehrkräften wurde sie anfangs mit Beliebigkeit verwechselt. Die darin verborgene Gefahr einer devianten Nutzung, also der Möglichkeit einer sozial, demokratisch und gesellschaftlich abträglichen Nutzung, war dabei gewiss nicht intendiert, ist aber immerhin möglich. Es sei daran erinnert, dass das Klieme-Gutachten den Kompetenzerwerb darauf ausgerichtet hatte, dass „bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden“ (Klieme, 2003, S. 19). Inhaltsneutrale Zielvorgaben aber sind nicht denkbar. Aus diesem Zusammenhang resultiert die Anstrengung der Bundesländer und der KMK, der länderspezifischen Umsetzung der Kompetenzorientierung durch die Einführung von (Kern-)Lehrplänen bzw. Kerncurricula (in der Regel für alle Fächer in den Jahrgangsstufen 1-10) ein höheres Maß an Verbindlichkeit zu geben. Das Ausmaß der inhaltlichen Vorgaben dieser Kerncurricula ist unterschiedlich; zum Teil werden den Einzelschulen dabei erhebliche Spielräume gewährt. 2010 erschien die „Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung“ (KMK 2010), in der die Empfehlung ausgesprochen wird, Schulcurricula zu entwickeln. Diese sollen als Bindeglied zwischen den staatlichen Vorgaben und der praktischen Umsetzungen der Einzelschule fungieren. Lersch und Schreder (2015, S. 86f.) haben in einer Synopse den Stand von 2013/2014 dargestellt, der zeigt, inwieweit sich die einzelnen Länder durch die Verpflichtung zur Erstellung von Schulcurricula bemühen, ihrer Aufgabe der Qualitätssicherung nachzukommen. Dieser Stand ist unterschiedlich: Bayern, Hamburg, Hessen und Sachsen haben zum Teil eine Empfehlung, aber keine explizite Verpflichtung ausgesprochen. Die Spannweite in den anderen Bundesländern reicht von seit 2006 im Regelfall bereits erstellten „Schulcurricula“ (Niedersachsen) über die verbindliche Erprobung „Kompetenzorientierter Lehrpläne“ in der Grundschule (Sachsen-Anhalt) – andere Schulformen sollen folgen – bis hin zur Entwicklung „Schuleigener Unterrichtsvorgaben“ in den einzelnen Schulen (Nordrhein-Westfalen).

Man kann aus dieser Entwicklung folgern, dass die insgesamt zögerlich begonnene Realisierung der Umsteuerung des Bildungswesens auch nach mehr als zehn

Jahren nicht erheblich an Fahrt aufgenommen hat. Die Gründe dafür wären im Einzelnen zu analysieren. Die fehlende theoretische Fundierung der Kompetenzorientierung ist dabei sicherlich ein wichtiger Baustein. Es gibt durchaus einzelne Theorieelemente, wobei die Nähe zum amerikanischen Pragmatismus etwa eines John Dewey nicht zu übersehen ist. Eine konsistente Gesamtheorie aber liegt bislang nicht vor.

Gleichwohl hat Kompetenzorientierung einen deutlichen Vorteil: Sie erlaubt eine gezielte Berücksichtigung der angewachsenen und noch weiter anwachsenden Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und ihrer Lernvoraussetzungen. Insbesondere dort, wo die zu erwerbenden Kompetenzen innerhalb der einzelnen Kompetenzniveaus zu Rastern zusammengefasst wurden, werden die diagnostischen Anstrengungen der Lehrkräfte und ihr zielgerichteter Umgang mit den unterschiedlichen Lernausgangslagen erheblich erleichtert. Dieser Vorteil wird als einer der fünf zentralen „Grundgedanken“ für die Einführung von Bildungsstandards z. B. in dem Wikipedia-Artikel über Bildungsstandards hervorgehoben – einem breit rezipierten Text, dem mit Blick auf die Akzeptanz der neuen Bildungssteuerung durchaus Wirksamkeit zukommt (<https://de.wikipedia.org/wiki/Bildungsstandards>. Zugegriffen: 23.03.2016).

Zu fragen bleibt abschließend, ob sich zwischen der Theorie der kategorialen Bildung und einer Bildungssteuerung durch Standards und Kompetenzorientierung Berührungspunkte ausmachen lassen. Dazu bieten sich zwei unterschiedliche Ansatzpunkte an. Zum einen geht es um die Kompetenzen, die die Lernenden erwerben sollen, zum anderen um die Inhalte, an denen sie diese Kompetenzen schrittweise erarbeiten. Weiter oben ist angemerkt worden, dass Klafki (2007) in den 1970-er Jahren das Konzept der kategorialen Bildung fortentwickelt und eine Neubestimmung seines Bildungsbegriffs vorgenommen hat. In der Studie „Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts“ definiert er Bildung als Zusammenhang dreier „Grundfähigkeiten“, nämlich der „Selbstbestimmung“, „der Mitbestimmungsfähigkeit“ sowie der „Solidaritätsfähigkeit“ (ebd., S. 52). Dabei wird Bildung als „*Bildung für alle*“ verstanden sowie als „*Bildung im Medium des Allgemeinen*“ und als „*Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten*“ (ebd., S. 53f.). Neben den „kognitiven Möglichkeiten“, der „Sozialität des Menschen“ und weiteren grundlegenden Fähigkeiten wird auch die „Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“ explizit benannt (ebd., S. 54). Inhaltlich geht es um die fachübergreifende Bearbeitung „epochaltypischer Schlüsselprobleme“, deren Lösung der Gesellschaft in der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft aufgegeben ist.

„Bei der Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen an exemplarischen Beispielen geht es [...] nicht nur um die Erarbeitung jeweils problemspezifischer, struktureller Erkenntnisse, sondern auch um die Aneignung von Einstellungen und Fähigkeiten, deren Bedeutung über den Bereich des jeweiligen Schlüsselproblems hinausreicht.“ (ebd., S. 63)

Namentlich hervorgehoben und erläutert werden „Kritikbereitschaft und -fähigkeit“, „Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit“, „Empathie“ und die Bereitschaft und Fähigkeit zum „vernetzenden Denken“ (ebd.).

Von daher lassen sich Bezüge zum Kompetenzbegriff stiften, wie er in der Trias von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz vor allem in der Berufspädagogik verwendet wird. Generell stellen Klieme und Hartig (2007, S. 21) fest:

„Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen. [...] Pädagogisches Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist die Befähigung zu selbständigem und selbstverantwortlichem Handeln und damit zur Mündigkeit.“

Mit dem Begriff „Mündigkeit“ wird dabei eine pädagogische Zielkategorie ins Spiel gebracht, die starke Affinität zu Klafkis Bildungsbegriff besitzt.

Diese Affinität bildet den Ausgangspunkt dafür, dass Rainer Lersch in einem 2012 veröffentlichten Beitrag zur Kompetenzorientierung sagt, dass Klafki aus der Theorie der kategorialen Bildung heraus mit der kritisch-konstruktiven Didaktik „ein letztlich kompetenzorientiertes Bildungskonzept“ entwickelt habe (vgl. Lersch, 2012, S. 17). Dem widerspricht Georgy (2013, S. 22) mit einem längeren Klafki-Zitat aus den „Neuen Studien“, das sich allerdings auf instrumentelle Kenntnisse und Fertigkeiten bezieht und nicht auf die Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten (Klafki, 2007, S. 74f.). Diese Grunddimensionen und die im Kompetenzbegriff vorgenommene enge Verzahnung von Wissen und Können weisen in der Tat eine gewisse Nähe auf, die sich im Handlungsbegriff verdichtet. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, dass es sich hier um die Weiterentwicklung der kategorialen Bildung handelt. Insofern kann man wohl besser von einer Anschlussfähigkeit der „Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“ zum Konzept kompetenzorientierten Lehrens und Lernens sprechen.

Bei der Frage nach den Inhalten des Lehrens und Lernens sieht die Beziehung etwas anders aus. Es ist bereits angemerkt worden, dass Klafki in seinem neuen Allgemeinbildungskonzept unter Inhaltsgesichtspunkten das Konzept der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ entwirft. Dieses erstmals 1985 veröffentlichte

Konzept (vgl. Klafki, 1985, S. 20ff.) konnte sich, von Ausnahmen und Anlehnungsversuchen abgesehen, nicht durchsetzen. Insofern erübrigt sich hier die Prüfung einer Anschlussfähigkeit. Die sparsamen inhaltlichen Konkretisierungen der neuen Kerncurricula aber, die schließlich die Entwürfe von Schulcurricula nach sich zogen, bergen die Chance, sich auf die wechselseitige Erschließung von Mensch und Welt als Kern der Bildung zurückzubedenken, kategoriale Bildung zum Ausgangspunkt des Denkprozesses zu machen und dabei die Grundformen des Fundamentalen und des Elementaren zu berücksichtigen. Damit wäre in der Tat eine didaktische Antwort auf die Heterogenität der Lernenden gegeben. Allerdings, das muss kritisch angemerkt werden, dürfen die Lehrkräfte der Einzelschulen mit dieser Anstrengung nicht allein gelassen werden. Der Aufwand, Lernarrangements zu konzipieren, in denen kompetenzorientiert gearbeitet werden kann, Lernmöglichkeiten zu schaffen, die es tatsächlich erlauben, neues Wissen und Können, neue Einstellungen und Haltungen zu erwerben, ist erheblich. Einen solchen Unterricht zu planen und zu realisieren, müssen viele Lehrkräfte über Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen gerade erlernen, damit ihre Schülerinnen und Schüler kompetenzorientiert lernen können (vgl. Lersch & Schreder, 2015, S. 89). Das heißt aber nicht, dass inhaltliche Beliebigkeit vorherrschen darf. Vielmehr muss es um konkrete Unterstützung und Hilfestellungen für die Einzelschulen und ihre Lehrkräfte gehen.

Im Hinblick auf dieses Problem erweist sich Klafkis Frage, „wie sich Formen der Fähigkeitsentwicklung mit Kriterien der Auswahl von Gegenständen in Bildungsprozessen verbinden lassen“, als nach wie vor aktuell (Sander, 2015, S. 524). Wenngleich Klafkis eigene Lösungsvorschläge zu diesem Problem – das von ihm propagierte Konzept der Schlüsselprobleme – nicht recht befriedigen,

„bleibt die Frage doch von größter Relevanz für die Wirksamkeit oder Nicht-Wirksamkeit der Bildungstheorie in pädagogischen Institutionen wie der Schule, die um inhaltliche Entscheidungen nicht herumkommen“ (ebd.).

Literatur

- Diederich, J. (1987). *Laudatio zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Wolfgang Klafki* (*1.9.1927), gehalten am 4.11.87 in Marburg. o.O. [Masch. vervielf.]
- Ebert, J. (1986). *Kategoriale Bildung. Zur Interpretation der Bildungstheorie Wolfgang Klafkis*. Frankfurt am Main: Haag & Herchen.
- Georgy, B. (2013). Wolfgang Klafki und die Kompetenzorientierung. *HLZ*, 3, 22.
- Klafki, W. (1959a). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategoriale Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1959b). Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 386-412. Wieder abgedr. in W. Klafki (1967), *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (S. 25-45) (8./9. Aufl.). Weinheim: Beltz. (Nach dieser Ausgabe wird zitiert.)
- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategoriale Bildung* (3./4., durchges. und erg. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1985). Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik* (S. 12-30). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klafki, W. (2007). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (S. 43-81) (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klafki, W. (2013). *Kategoriale Bildung. Konzeption und Praxis reformpädagogischer Schularbeit zwischen 1948 und 1952*. Herausgegeben und mit einer Einleitung versehen von C. Ritzi & H. Stübiger. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klieme, E. u.a. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: BMBF.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). *Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, Sonderheft 8*, 11-29.
- KMK (2010). *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*. Bonn und Berlin.
- Lersch R. (2007): Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis. *PÄDAGOGIK 12*, 36-43.
- Lersch, R. (2012). „Kompetenzorientierung ist unerlässlich“. *HLZ*, 3, 20.
- Lersch, R. (2013). Klafkis Bildungskonzept. Anmerkungen zu Bernd Georgy. *HLZ*, 4, 27.
- Lersch, R. & Schreder, G. (2015). Bildungsstandards, Kerncurricula und kompetenzorientierter Unterricht. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch der Schulentwicklung*. (S. 77-91). Weinheim und Basel: Beltz.
- Meyer, M. A. & Meyer, H. (2007). *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim und Basel: Beltz.
- Sander, W. (2015). Was heißt Renaissance der Bildung? Ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik 61* (4), 517-526.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*. (S. 17-31). Weinheim und Basel: Beltz.